



УДК 378
ББК .74.58 У90

Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании

Материалы научно-практ. конф. (Минск, 14-15 ноября 2000 г.)
Центр проблем развития образования БГУ
Под ред. М. А. Гусаковского.
Мн.: ЗАО "Пропилеи". 2001.- 360 с.

В сборник материалов включены тексты выступлений, материалы докладов и статьи участников научно-практической конференции "Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образовании" ("Учебное знание. Университет. Культура").

Содержание обсуждений затрагивает актуальные проблемы философии, теории, социологии, методологии высшего образования.

Сборник предназначен для преподавателей высшей школы, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (с. 7-9)

Философия образования

Д.Робертс. Европейский университет: вопросы и дилеммы (с. 10-20)

О.В.Долженко. Образовательное знание на пороге третьего тысячелетия (с. 21-38)

Н.И.Латыш. Сущность и основные направления развития современного гуманитарного знания (с. 39-46)

Н.И.Левко. Мыследеятельностный и социально-педагогический подходы к реализации культуротворческой парадигмы (с. 47-59)

Т.Н.Буйко. Основания учебного знания в поликультурном контексте: поиски философии образования (с. 60-73)

Н.С.Семенов. Образование: нормативность и рациональность (с. 74-78)

В.Г.Бондарев. Общественное знание в обновлении образования: холистско-синергетический подход (с. 79-90)

С.А. Крупник. Сравнительный анализ гуманитарного и естественнонаучного знания в педагогике. Проблема подходности. (с. 91-95)

Н.Э.Бекус-Гончарова. Образование в контексте идентификационных процессов (субъект образования как следствие концептуальной рамки) (с. 96-103)

Н.Л.Евдокименко. Проблема иного в пространстве современного знания (с. 104-112)

А.А.Меликян. Этика воспитания и мораль образования (с. 113-118)

К.В.Лядская. Понятие образования в историческом и герменевтическом аспектах (с. 119-122)

Е.Ю.Смирнова. Знание и власть сквозь призму "дискурса" (с. 123-130)

Социология образования

С.В.Костюкевич. Университет и его роль в подготовке интеллектуалов: размышления о массовости и элитарности (с. 131-144)

В.Е.Лявшук. Университет на рынке образовательного знания: эволюция структуры и технологии (с. 145-156)

А.В.Харченко. Апология традиционных методов обучения в современной системе высшего образования (с. 157-161)

Педагогика. Культурология образования

- В.А.Тюрина.** Формирование познавательной самостоятельности студентов в процессе решения познавательных задач (с. 161-171)
В.И.Турковский. Педагогическое знание студентов университета как фактор становления личности педагога-исследователя (с. 171-177)
Е.И.Федоренко. Формирование выводных знаний и логических умений студентов (с. 177-186)
Т.И.Краснова. Формы знания - содержание образования - формы коммуникации (с. 187-194)
Л.А.Яценко. Традиция как способ конституирования авторитета в научном и социальном мышлении (с.195-198)
Е.Н.Артеменок. Влияние эстетизации образовательной среды на формирование структур субъективности студента (с. 199-207)
С.М.Остроумова. Образовательный минимум (с. 208-211)
Е.В.Терещенко. Конструирование учебного знания в системе непрерывного экологического образования (с. 212-217)

Образование в контексте естествознания

- А.Н.Исаченко.** Учебное и образовательное знание в информатике (с. 218-224)
А.Н.Братенникова, Е.И.Василевская. Воспитывающий смысл химических знаний (с. 225-232)
Г.А.Гачко, Н.М.Попко, Л.Н.Хуторская, А.В.Хуторской. Взаимосвязь знаний и умений в подготовке специалиста-физика (с. 233-243)
Н.В.Михайлова. Методологические проблемы теоретической математики: три философских аспекта (с. 243-154)

Технологии в образовании

- Л.Г.Титаренко.** Современные технологии в обучении социальным дисциплинам (с. 255-260)
А.П.Клищенко, В.И.Шупляк. Концепция структуры и содержания учебников и учебных пособий по астрономии в вузах (с. 261-265)
В.Н.Бибило. Концептуальные подходы в определении структуры современных учебников для студентов юридических высших учебных заведений (с. 266-268)
А.А.Гусак, Е.А.Бричикова. Образовательное знание и концепции современного учебника высшей математики (с. 269-274)
В.А.Лиопо, Н.В.Матецкий, А.В.Никитин. Современные образовательные технологии. Учебные компьютерные задания как элемент формирования образовательной среды. (с. 275-281)
В.В.Шлыков. Формула наглядности В.Г.Болтянского и концепция дополнительности в геометрическом образовании (с. 292-298)
Н.И.Миницкий. Историческое учебное знание: проблемы конструирования и представления (с. 292-298)
Н.Н.Кисель, И.А.Медведева. Информационные технологии в процессе формирования учебного знания в философии (с. 299-305)
Ю.Э.Краснов. Концепция "проектного университета" как ответ на ситуацию общецивилизационного кризиса и смены образовательной парадигмы (с. 305-325)
Т.С.Трофимчук, М.Н.Покатилова, Л.А.Раевская. Формирование учебных знаний в процессе непрерывной подготовки в системе "училище-техникум-вуз" (с. 325-332)
А.Д. Король. Технология развития мыслительной деятельности учащегося в учебном диалоге с использованием компьютера (с. 333-341)
А.Д.Криволап. Конструирование социальной реальности в процессе учебной коммуникации при использовании современных образовательных технологий (с. 342-347)
Н.П.Хвесеня. Взаимосвязь методов обучения с ролью знаний в экономическом развитии (с. 348-354)
Сведения об авторах (С. 355-358)

Историческое учебное знание: проблемы конструирования и представления

Н.И. Миницкий

Проблемы конструирования и представления исторического учебного знания еще не были предметом специального системного исследования. Вместе с тем, имеется ряд предпосылок как теоретического, так и практического характера. Они позволяют создать общую практико-ориентированную теорию, направленную на решение образовательных задач, в том числе и на создание учебной литературы нового поколения. Эта теория имеет интегративный и полидисциплинарный характер. Ей также присуще два магистральных направления: теоретическое и практическое. Первое из них включает теоретические аспекты исторического знания, методологию истории, когнитивную психологию, структурную лингвистику. Ко второму относится методика обучения истории, педагогические технологии и практика создания учебной литературы. Оба направления в настоящее время существуют автономно, а порой и изолированно друг от друга. Данная ситуация еще раз подчеркивает важность и актуальность проблемы перевода научного знания в учебное. Трудность здесь заключается в том, что попытка непосредственного введения в учебный процесс теории или даже процедур исторического исследования усложняет восприятие знания и увеличивает объем информации. Все это объясняет необходимость создания общей практико-ориентированной теории, которая служила бы связующим звеном между теоретическими разработками в области теории и методологии истории, педагогики, психологии и практикой методики преподавания истории.

Поиск такого интегрирующего начала ведется специалистами различных дисциплин. Философы создали специальную научную область: философию образования, которая по их мысли должна объединить различные аспекты образования и воспитания. Историки разрабатывают модели концептуальных подходов изменяющих стратегически общее виденье исторического процесса. В дидактике по-прежнему не оставляются попытки построения всеобщей модели теоретического содержания исторического обучения.

Психологи ведут конкретную работу по созданию интегративных когнитивных моделей обучения.

Для каждой из этих отраслей науки характерно стремление выйти за узкие собственные рамки. Таково проявление свойства интеграции, но оно не однозначно. В тоже время каждая из этих наук стремится к монопольному праву на создание интегративной модели. Применительно к области исторического образования это означает, что предметное содержание истории как учебной дисциплины должно быть, построено по образу и подобию той модели, которую предлагают дидактика, философия образования, психология, информатика и т.д. Как видим, все сводится к приоритетам. Подобная позиция принижает значение самой истории в выработке средств познавательной деятельности.

Нам представляется необходимым переключить внимание с признака приоритетности на сущность преподавания истории и сформулировать вопрос следующим образом. Можно ли изучать историю, игнорируя логику самого предмета истории? Достаточно ли одних дидактических средств, что бы справиться с решением перевода научных знаний в учебные? А если недостаточно, то, каково соотношение и степень заимствования методик и технологий из других наук? Ответы на эти вопросы, исходя даже из логики здравого смысла, должны быть в пользу самой истории. Но парадоксальность ситуации как раз и состоит в том, что история как наука и предмет обучения развивается преимущественно в повествовательной форме. Достаточно обратиться к учебной литературе, в том числе и самой современной, чтобы убедиться в значительном преобладании информационного материала над операционным.

Теоретики и методологи истории еще не представили для практиков учебного знания инструментария для отбора и организации предметного содержания истории как учебной дисциплины. Было бы несправедливым утверждение об абсолютном отсутствии такого рода

инструментария, но если он и существует, то в описательной форме. Обратимся к конкретному примеру реализации теории цивилизационного подхода в изложении истории. Даже в специальных работах по данной проблеме модель цивилизационного подхода существует преимущественно в описательной форме. Стратегия по возможности должна быть сформулирована и в изложении исторического

форме. Отсутствие по возможности логически четко сформулированных и выраженных знаково-символьными средствами операционных моделей не позволяет эффективно конструировать любой вид учебного знания, в том числе и учебную литературу.

Задача отбора и конструирования учебного знания в настоящее время решается главным образом методикой обучения истории. Структурирование учебного исторического материала осуществляется на основе преимущественно формально-логических средств: понятий, суждений, умозаключений. Средствами структурирования являются также понятия о сущности исторических явлений, закономерностях исторического развития, причинно-следственных связях и отношениях [5, с.89]. На наш взгляд, это вполне приемлемые исходные положения, которые однако нуждаются в дополнении и развитии. К примеру, общее конструирование учебной информации в пределах всего курса или в объеме междисциплинарных связей невозможно без знания моделей концептуальных подходов. Эти модели не может представить ни одна наука кроме самой истории.

Исходя из этого, сформулируем задачи для исследования: 1. Кратко охарактеризовать конструктивные и репрезентативные возможности философии образования, теории истории и методологии, методики, дидактики, когнитивной психологии, лингвистики. 2. Определить место практико-ориентированной теории в конструировании и представлении учебного исторического знания.

Представители философии образования в качестве исходного критерия отбора содержания образования считают его цели и функции. Отбор содержания должен определяться четким осознанием функций общеобразовательной школы. Это стремление всеми доступными образовательной системе средствами подвести вступающего в жизнь человека к «глубокому, всестороннему, внутренне принятому им осознанию и пониманию Смысла Жизни» [1, с.534].

Если же вести речь об отборе и конструировании базового учебного содержания образования, то эти ориентиры выглядят следующим образом. Предлагается «спроецировать компоненты логической структуры науки на плоскость образования, найти дидактические эквиваленты оснований изучаемой науки, ее важнейших теорий, законов и закономерностей, категорий, понятий и терминов, а также идей и фактов. Классификация и систематизация отобранного учебного материала должна осуществляется с учетом его значимости, преемственности и уровней усвоения. Ступени усвоения учебной информации: общее представление, запоминание, понимание, творческое усвоение [1, с.592]. Как видим, философия истории аккумулирует репрезентативные возможности различных наук и дает рекомендации на исходном уровне. Проблема же структуризации содержания учебного материала на базовом и тем более на акцидентном (преходящем) уровне остается открытой.

Теория и методология истории имеет описательные концептуальные и понятийные модели теоретического содержания исторического образования. Здесь мы прежде всего, встречаемся с изменением стратегии отбора предметного содержания истории. Осуществляется переход от идеологических конструктов к мировидению и ментальности человека, от глобальных структур общественного развития к истории повседневности, от формального изучения культуры к культурной антропологии [3, с.159]. Историки констатируют, что суть этой стратегии сводится к пересмотру парадигмы «порядок – хаос». Основные акценты внимания сформулированы следующим образом. Логическому ряду: обратимости, причинности, логике, закону противостоит иррациональный: необратимость, случайность, хаос. Эти оба ряда постоянно взаимодействуют вплоть до превращения в свою противоположность [3, с.84]. Для историков характерно также осознание взаимосвязи между многофакторностью истории и многомерностью методов ее исследования. В теории и методологии истории процесс реконструкции наиболее ощутим, как и в философии образования, на исходном методологическом уровне. Однако операциональные структуры базового учебного содержания остаются актуальной перспективной потребностью для образовательной сферы.

В методике обучения истории также обнаружились глобальные изменения. Развиваясь в русле интеграции и междисциплинарных связей, методика преподавания истории преодолела предметную замкнутость и превратилась в самостоятельную научную область.

Проблемы конструирования и представления исторического знания в центре ее внимания. Излагая вопрос о роли и месте методики в школьном обучении истории, методисты вполне обоснованно утверждают, что она позволяет отбирать содержание в соответствии с целями и задачами обучения, соотносить содержание обучения с применяемыми приемами и методами. Так, автор современного и основательного учебника «Методика преподавания истории в школе» М.Т.Студеникин пишет: "Цель методики – отобрать основные данные исторической науки и, дидактически обработав и адаптировав их, включить в содержание школьных курсов» [8, с.9]. Таким образом, функция отбора учебного содержания здесь выделена наиболее четко и зафиксирована как отрасль методики. На наш взгляд, имеются все основания чтобы включить сюда конструирование и представление знания, тем более, что в этой и других работах аналогичного направления содержатся подобные материалы. Признавая право за методикой на отбор, конструирование и представление учебного исторического знания, мы бы хотели подчеркнуть для данного случая ее связь с методологией истории и технологиями исторического исследования и обработки текста. Чисто методическими средствами данную задачу не решить.

Дидактическая модель учебного исторического знания представляет собой единство целей, содержания, методов, средств, организационных форм образовательной деятельности. Существует базовая

Дидактическая модель учебного исторического знания представляет собой единство целей, содержания, методов, средств, организационных форм образовательной деятельности. Существует довольно аргументированное мнение о взаимосвязи содержательной и процессуальной сторон обучения. «Для того, чтобы обучение было эффективным необходимо, чтобы процесс учения/обучения строился в соответствии с организацией содержания образования, а в структурах содержания образования обнаруживалась бы форма организации процесса учения/обучения» [2, с.161]. Эта в высшей степени плодотворная мысль общего дидактического характера акцентирует внимание на знаниевых (когнитивных), символическо-схематических и операционально-алгоритмических структурах, входящих в единую конструкцию учебного материала [2, с.148]. Интеграционную основу для объединения этих форм представления учебного знания составляет содержательно-генетическая логика. Подобная позиция занятая представителями мыслительностной педагогики весьма конструктивна ввиду строгой научной корректности исходных установок. Остается нерешенной прежняя задача:

объединение мыслительностных технологий со структурами содержания исторического образования.

В когнитивной психологии существует довольно устойчиво мнение о когнитивных (знаниевых) структурах как средстве организации, переноса и представления знания [9, с.158].

Для раскрытия этих качеств чрезвычайно важно обращение к общим психологическим основам конструирования учебных текстов. Это прежде всего их многоуровневость: аналитико-логическая, визуальная, практическая и т.д. Общая конструкция учебного текста должна быть представлена в виде сюжетной линии (5-6 классы). А с использованием мыслительных технологий, направленных на решение концептуально-методологических аспектов содержания исторического образования для старших классов. Рекомендуются многовариативные обучающие задания. Применяется принцип «текст в тексте» в соответствии с которым основное содержание выступает в увлекательной игровой форме. Основная часть учебных текстов представлена в виде диалога [9, с.321-323]. Проблема конструирования и представления знания в обучении решается путем формирования особых типов заданий. Ведущие из них: словесно-образный перевод, подключение житейского опыта, выделение признаков усваемого понятия, включение исходного понятия в систему связей с другими понятиями, развитие мыслительных операций [9, с.330-331].

Эти приемы методика обучения истории еще только начинает осваивать. Имеющиеся отдельные успехи в этом направлении еще не решают всей проблемы соотношения слова и образа в содержании учебной информации. Значительное продвижение в данной области, возможно на основе изданной недавно работы М.В.Коротковой «Наглядность на уроках истории», где автором сказано «почти все о схемах и таблицах» в их традиционном понимании [5, с.77-94]. Сегодня требует практического решения проблема соотношения вербально-логического и знаково-символьного знания. Тем самым будет осуществлен серьезный прорыв в стратегии дифференцированного обучения. Метафорическое деление учащихся на «физиков» и «лириков» приобретет реальные очертания в практике обучения. В перспективе реализация схмотехнической технологии как особой культурной формы образования. В современной психологии идут довольно напряженные дискуссии по поводу соотношения зрительной, слуховой и вербально-понятийной систем восприятия информации. Все более утверждается мнение о том, что зрительное восприятие не менее значимо и эффективно для человека, чем слуховое или вербально-понятийное [7, с.28-29]. Делается вывод о том, что значение визуальных явлений постоянно возрастает. Поэтому совершенно необходима определенная культура понимания визуальных явлений (визуальная образованность) [7, с.222].

Еще более неожиданные результаты в плане конструирования и представления учебного знания может принести лингвистика. Уже сегодня с ее помощью можно выстраивать многоуровневые знаниевые структуры, содержащие исходный, базовый и акцидентный

(случайный, преходящий, несущественный) уровни. Эксперименты лингвистов показали, что основная часть знания структурируется, воспринимается и усваивается детьми именно на базовом уровне [6, с.163-166]. Можно также выяснять логическую и семантическую структуры текста, определять его эмотивное воздействие. Это тоже будет способствовать решению проблемы дифференцированного подхода в обучении.

Оригинален и удивителен феномен открытый при помощи психолингвистики.

На уровне традиционной педагогики было давно известно об эмоциональном воздействии текста

на сознание учащегося. Сегодня стали известны конкретные технологии, позволяющие усиливать или ослаблять психологическое воздействие текста и управлять процессом рационального и подсознательного восприятия знания.

Обобщая данные различных наук по проблеме конструирования и представления знания, можно констатировать следующее. Развитие знания характеризуется как интегративными процессами, так и их углублением, дифференциацией. Интегративное знание проявляется в создании инструментально-познавательных средств (теорий, методов, приемов и технологий и т.п.), обеспечивающих синтез знаний из различных учебных предметов. Это влечет за собой переход от моно- к полидисциплинарному знанию и энциклопедизму в образовании. Таким образом, репрезентативные стратегии приобретают в

и энциклопедизму в образовании. Таким образом, репрезентативные стратегии приобретают в историческом исследовании и обучении характер фундаментального знания и культурологический смысл.

Литература

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
 2. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоритико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). - Мн.: Технопринт, 2000.
 3. Кнабе Г.С. Материалы к лекциям по общей теории культуры и культуре античного Рима. - М.: Издательство «Индрик», 1994.
 4. Короткова М.В. Наглядность на уроках истории: Практик. Пособие для учителей. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
 5. Короткова М.В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: Практик. Пособие для учителей. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
 6. Лакофф Дж. Когнитивная семантика // Язык и интеллект. Сб. / Пер. с англ. и нем. / Сост и вступ. Ст. В.В. Петрова. - М.: Издательская группа «Прогресс», 1995.
 7. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и воспринимает мир. - М.: «Эдиториал УРСС», 1996.
 8. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб для студ. Высш. Учеб. заведений. - М.: 2000.
 9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. - омск: Изд-во Том. ун-та. Москва: Изд-во «Барс». 1997.
-